

## ВЫБОР ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РУКОВОДСТВА В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ НА УРОКЕ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

***Аннотация:** в статье рассматриваются особенности выбора преподавателем специального музыкального инструмента в детской музыкальной школе индивидуального стиля педагогического руководства учеником. Выбор обусловлен также характером музыкальной деятельности и сохранившихся традиционных для профессионального музыканта представлений о возможностях взаимодействия с учеником.*

В музыкальной среде до сегодняшнего дня весьма устойчиво мнение специалистов о том, что обучает музыке не преподаватель, но музыкант, тем самым противопоставляется опыт педагога исполнительскому опыту музыканта. Представление преподавателя-музыканта о профессиональном владении широким спектром компетенций, включающих и психолого-педагогическое оснащение, подменяется позиционированием себя как субъекта музыкально-творческого процесса. При этом, ответы на многочисленные вопросы, которые следуют за противопоставлением музыканта и педагога (например, как протекает музыкально-творческий процесс, каковы его особенности, закономерности и чем определяются ожидаемые результаты) требуют именно психолого-педагогического обоснования и по определению невозможны для решения их музыкантами.

Анализируя труды великих музыкантов, таких, как Г. Коган, Г. Нейгауз, А. Гольденвейзер, не трудно заметить, что они лишь вскользь касаются аспектов дидактики. И это не удивительно, т.к. обучение музыке толкуется как воспитание искусством, поскольку обучить искусству нельзя. И на практике, и в теории понятие «обучение музыке» воспринимается аналогично понятию «музыкальное воспитание». Однако, как всякое обучение, музыкальное обучение представляет собой процесс, обусловленный своими закономерностями, прежде всего целями, задачами и принципами. Данное противоречие музыкально-педагогической практики нашло свое отражение в работе В.Г. Ражникова «Три принципа новой педагогики в музыкальном обучении». В поисках новых путей развития музыкальной педагогики, считает В.Г. Ражников, «не имеет существенного значения, в области какой педагогики будут разработаны новые принципы, важно, насколько они приемлемы и реальны в конкретных формах практической деятельности» [7, с.33].

В общем русле движения в сторону разработки новых подходов к воспитанию и развитию ученика в теории и практике музыкальной педагогики актуальным является проблема формирования индивидуального стиля педагогического руководства. Здесь актуальность особенно очевидна ввиду главной дидактической особенности музыкального обучения – индивидуального характера воспитания музыканта. Факторами выбора индивидуального стиля педагогического руководства в музыкальном обучении выступает осознание наставником психолого-педагогических закономерностей учебного процесса и особенностей музыкальной деятельности как творческой.

В организации урока необходимо учитывать ряд психолого-педагогических положений: смена заданий должна отвечать логическому, образному и интуитивному постижению музыкальных явлений; задания рассчитываются на максимальное усвоение их содержания; необходимо соответствие частоты смены заданий особенностям когнитивного, эмоционального развития ученика; задания должны ориентировать ученика на рефлексивное развитие и формирование произвольных элементов; задачи, предложенные ученику, нацеливают на обнаружение информации и перенос (трансформацию) ее в другую задачу; формулировка вопроса к ученику содержит в себе зерно диалогического общения и ключ к самостоятельной разгадке задачи.

Творческое развитие ученика весьма продолжительное время (что обусловлено возрастом) носит характер более процессуальный, нежели результативный, поэтому особое значение имеет организация на уроке эмоциональных кульминаций.

Конкретные формы организации процесса формирования творческих способностей ученика могут быть представлены как урок-беседа, урок-самостоятельная работа (тест), урок-ролевая игра («учитель-ученик»), урок-сказка, урок-репетиция, урок-аранжировка (переложение музыки для другого исполнительского состава с помощью будущих участников ансамбля) и т.д.

Известно, что успешность ученика на начальном этапе систематического обучения обусловлена методами преподавания, в том числе, частотой переключения ученика с одного вида задания на другой. Здесь определяющим оказывается не столько профессионализм преподавателя, сколько его психологический тип. Тип экстраверта переключает деятельность учащегося в течение урока от 10 до 17 раз, что способствует активизации познавательной деятельности ученика – экстраверта. Преподаватель – интроверт делает это 3 – 4 раза в течение урока, что не эффективно для экстравертов, но необходимо для интровертов.

Описанная особенность дуального взаимодействия ученика и преподавателя не нашла отражения в специальной литературе. Однако, практика показывает, что удаchi или неуспешность ученика в музыкальном обучении обусловлены, в том числе, совпадением личности преподавателя и личности ученика. Часто переход в класс другого преподавателя дает свои положительные результаты, проявляющиеся в повышении мотивации ученика к обучению, что, на первый взгляд, связано с соответствием выбора адекватной методики и соответствующего ученику учебного репертуара. Но и эти дидактические решения обусловлены главной особенностью музыкального обучения – территорией взаимодействия только одного ученика и одного преподавателя. Данное обстоятельство выступает как субъективный фактор успешности ученика. Особенностью же личностей обучаемого и обучающего – это объективно существующие условия их реального взаимодействия, которые и определяют степень взаимного притяжения или отталкивания в музыкально-творческом процессе раскрытия и формирования музыкальной сферы ученика как части его мировоззрения.

Выбор преподавателем темпа изложения учебного материала отражает качества его темперамента, однако, должен учитывать возможности восприятия ученика. Упрямство, вялость ученика являются проявлением начальной стадии «школьной» фобии. «Школьные» фобии – явление распространенное, результат необдуманных действий родителей и преподавателей. Можно с уверенностью сказать, что личностно-ориентированная направленность педагогической деятельности, которая определяет достижение эффективности учебного процесса, возможна и необходима там, где ученик и учитель взаимодействуют в пределах учебного пространства (урок специальности в детской музыкальной школе (ДМШ), где, в известном смысле, исключается мощный фактор средовой детерминации. Диалектическим отражением выбора стиля педагогического руководства является процесс формирования индивидуально-го стиля обучения.

Нет плохих или хороших методов организации педагогического процесса, есть методы, адекватно отвечающие конкретной педагогической ситуации. По мере формирования индивидуального стиля обучения закладываются основы уровня притязаний ученика, который характеризует личность в любой деятельности. Хороший преподаватель стремится к повышению уровня притязаний своего ученика. Уровень притязаний зависит от успехов и неудач в предыдущей деятельности, иными словами, ученик либо чувствует себя уверенным, успешным, интересным преподавателю, либо накапливает в себе неудовлетворенность, ведущую к низкой самооценке, что сопровождается сужением сферы интересов к музыке.

Индивидуальный стиль обучения формируется с началом систематической учебной деятельности. Для младшего ученика ДМШ, ребенка дошкольного-младшего школьного возраста, актуально развитие всех личностных сфер одновременно, что связано с его вступлением в зону активного социального развития. Низкая оценка его успехов в одной области обучения переносится родителями, другими членами семьи, преподавателями и одноклассниками на все остальные стороны деятельности и личности ребенка, поэтому преподаватель часто не успевает «узнать в лицо» одаренность, культивируя оценочность только того отрезка деятельности, которую они с учеником на данный момент обоюдно осуществляют (например, разбор пьесы).

На практике часто встречается ситуация, когда ребенок заведомо готов к неудаче, но мама хочет, чтобы он учился музыке. Как разрешить эту дидактическую задачу? Психологи подсказывают однозначно правильное педагогическое решение – организовать ситуацию успеха. Достижение успеха – это верное психолого-педагогическое обеспечение мотивации к музыкальному обучению, раскрытию творческого потенциала ученика, развитию его личности, успешной адаптации к социокультурной среде.

Таким образом, необходимо отметить, что отношение к ученику, выбор стиля общения, стиля педагогического руководства в музыкальном обучении в большей мере всегда были интуитивными, что несколько не умаляет значения преподавателя музыки как музыканта, а значит, человека с высокой степенью интуитивного постижения мира.

Рассмотрение проблемы требует также введения в музыкально-педагогический обиход необходимого психолого-педагогического понятия «возрастные особенности», что позволит более точно определить возможности ребенка в обучении и, следовательно, ближайшие цели, перспективы и задачи. Спор о том, что важнее для преподавателя музыки (специального инструмента), воспитание личности или достижение высокого уровня владения инструментом, казалось бы, не имеет основания (т.к. именно развивающаяся личность способна достичь

профессионализма в музыке), однако, многим музыкантам в процессе педагогической деятельности приходилось «спотикаться» о необходимость педагогического разрешения задачи, помогающей устранить непонимание внутренних устремлений, поведения ученика, недочетов в домашней работе и на выступлениях. Таким образом, роль психолого-педагогического базиса в формировании стиля педагогического руководства в музыкальном обучении учеников с разным творческим, музыкальным, интеллектуальным потенциалом в процессе использования учебно-методических средств музыкального обучения очевидна.

С одной стороны, возрастные особенности характеризуют ребенка как ученика с определенной динамикой овладения знаниями, умениями и навыками в области музыки, с другой – выявляют степень актуального несоответствия адаптационных возможностей ребенка социальной ситуации. Адаптация, считает В. Штерн, есть возможность выявить свои особенности в будущем [6]. Способность сознательно направлять мышление на требования, выдвигаемые конкретными условиями социализации (урок в средней школе, ДМШ, урок специальности и т.д.), приспосабливать свой организм к новым задачам, т.е. вырабатывается у ребенка постепенно. Интегральная целостность свойств и особенностей личности (мотивационно-творческая активность; интеллектуально-логические способности; интеллектуально-эвристические способности; способность к самоуправлению; эстетические свойства; коммуникативно-творческие способности; свойства мировоззрения; нравственные качества) формируется в процессе развития достаточно зрелого личностного опыта, а так как музыкальный опыт приобретает уже в наиболее раннем возрасте (3-7 лет) музыкальное обучение характеризуется потенциальными усилиями преподавателя и ученика, направленными в большей степени на его будущие успехи [5, с.92].

Еще одной особенностью музыкального обучения на уроке специальности является возможность организации одновозрастного и разновозрастного общения в совместных ансамблях, музыкальных постановках, концертах, что активизирует формирование коммуникативно-творческих способностей: использование опыта творческой деятельности других; сотрудничество; способность организовать творческую деятельность других; участвовать в творческих дискуссиях; избегать конфликтов в творческих ситуациях [5]. Характер коммуникативных связей позволяет конструировать как в целом процесс формирования творческих способностей, формы его организации в зависимости от индивидуальных, возрастных и сензитивных свойств личности ученика, так и общую стратегию его развития (стратегию обогащения, ускорения и т.д.).

Далее, главная, эмпатическая особенность процесса воссоздания музыкального произведения имеет место только при наличии коммуникативного фактора на уроке. Эмпатия как педагогический метод осуществляется посредством коммуникации независимо от того, каким путем достигается состояние переживания образа: эмоциональным, информационным, образно-наглядным или каким-либо другим. В ходе решения перечисленных задач музыкального обучения, взятых в максимальном объеме, стиль педагогического руководства будет существенно иным, нежели при достижении узкоспециальных требований овладения музыкальным опытом.

Особенности развития адекватной мотивации к обучению, на которые указывает А.К.Маркова, соотнесенные со спецификой музыкально-образовательного процесса, могут показать следующие результаты: включение субъекта в активные виды деятельности – певец, исполнитель соло, участник дуэта, ансамбля, композиции, концерта, конкурса и т.д.; расширение процессуальной составляющей творческого поиска по сравнению с результативной; появление психических новообразований, проявляющихся в познавательной активности (отношение к сочинению, исполнению, слушанию, оценке музыки), в отношении к себе (перестройка мотивационной сферы в ходе индивидуальных уроков) [3]. Данные показатели могут быть однозначно идентифицированы как результаты сформированности учеником индивидуального стиля обучения музыке в плане позитивной динамики, что является непосредственным откликом ученика на выбор преподавателем продуктивной индивидуальной стратегии многолетнего музыкального общения и педагогического руководства.

#### Список литературы

1. Гневашова В.А. Образование и образованный человек в XXI веке/Образование в условиях инновационной экономики: проблема определения - 2011, №1, с. 35- 38.
2. Каверин Ю.А. Творческое саморазвитие учителя как процесс совершенствования его профессионализма/ Вестник ТГПУ.- 2009, вып. 10(88), с. 55-58.
3. Маркова А.К. Психология труда учителя: кн. для учителя. – М., Просвещение, 1993. – 192 с.
4. Новые технологии воспитательного процесса /Шуркова Н.Е., Питюков В.Ю. – М., 1994. – 110 с.
5. Опыт компьютерной педагогической диагностики творческих способностей. Изд.–во Казан. ун-та, 1989. – 141 с.
6. Полисистемное исследование индивидуальности человека. – М.: ПЕР СЭ, 2005, - 384 с.
7. Ражников В.Г. Три принципа педагогики в музыкальном обучении/Вопросы психологии. - 2011, № 3, с. 33-42.